

UN EXEMPLE DE DIFFÉRENCIATION AU PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. COMMENT MULTIPLIER LES OCCASIONS D'AIDE INDIVIDUALISÉE À L'ÉLÈVE PENDANT LE COURS NORMAL DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ?

Françoise CREPIN, Monique JEHIN et Joëlle VLASSIS
Service de Pédagogie Expérimentale
ULg

Problématique

Lors d'une recherche portant sur la mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire et en particulier sur l'organisation d'une année complémentaire au premier degré³, les enseignants interrogés dénonçaient notamment :

- les effets désastreux de la création de classes de niveau ;
- une prise en charge trop tardive des difficultés des élèves ;
- la difficulté de prendre sérieusement en compte le problème de la non-motivation des élèves...

Il fallait donc s'atteler à la recherche de réponses aux questions suivantes :

- Quels fonctionnements et quelles pratiques d'enseignement permettent de répondre rapidement et de façon ciblée aux difficultés rencontrées par les élèves ?
- Comment prendre en charge les difficultés des élèves «pendant le cours normal de la leçon» sans créer des classes de niveau et tenter d'éviter ainsi une détérioration des curricula ?
- Quel dispositif permettrait d'amener les élèves à s'impliquer davantage dans le travail en ayant une conscience accrue de leur part de responsabilité dans la qualité de leurs apprentissages ?

On peut raisonnablement faire l'hypothèse que pour répondre plus efficacement aux difficultés rencontrées par un élève, il faut y réagir de façon spécifique, ciblée et de préférence immédiate. Dans le cadre de ce travail et sur la base de l'observation d'un dispositif conçu et mis en œuvre par deux enseignantes de mathématiques, nous nous sommes efforcées de repenser l'organisation de la classe pour que des échanges individualisés entre chaque élève et l'enseignant soient matériellement possibles car, dans la plupart des contextes habituels d'enseignement, ces possibilités n'existent pas.

³ CHENU, F., CREPIN, F., JEHIN, M., [2003]. Un 1er degré pour tous. L'expérience de huit établissements.

Conception de l'outil

Multiplier sensiblement les opportunités d'échanges individualisés maître-élève pendant les tâches d'apprentissage n'est possible que si l'enseignant est libéré, à certains moments en tout cas, des temps d'enseignement collectif. D'où la conception de **dossiers de travail individuel** pour les élèves qui, une fois finalisés, devraient comprendre des activités de découverte, des exercices d'application, des ressources ou synthèses théoriques, des tests d'évaluation formative, des exercices de remédiation et un bilan sommatif. Les élèves **progressent à leur rythme** dans le dossier mais **la date du bilan est fixée à l'avance** et annoncée aux élèves.

Précisons d'emblée qu'il ne s'agit en aucun cas d'un enseignement programmé où l'élève est livré à lui-même et où les interactions avec l'enseignant sont réduites ou inexistantes mais bien d'une approche dont l'efficacité repose dans une large mesure sur le nombre et la qualité des feedbacks individuels. L'enseignant doit autoriser les élèves à le solliciter aussi souvent qu'ils en ressentent le besoin. L'enseignant suit chaque élève pas à pas. L'élève ne doit aborder un exercice qu'après avoir réussi le précédent.

Les essais

Les expérimentations portent sur deux séquences d'apprentissage, l'une en écriture (décrire une personne, un objet, une illustration) et l'autre en algèbre (la mise en équation).

Les interactions individuelles maître-élève ont constitué l'objet d'étude central. Toutes les interventions de l'enseignant ont été comptabilisées, les contenus ont été analysés et caractérisés. Voici quelques-uns des principaux constats.

Les résultats

Les résultats qui suivent sont issus de l'expérience menée en écriture. Les essais réalisés en algèbre débouchent sur des constats à peu près similaires. Globalement, l'expérience, même limitée, offre des pistes de réponses à plusieurs questions fondamentales.

L'outil et le fonctionnement offrent-ils réellement beaucoup d'occasions d'interactions individualisées ?

Plusieurs études possédant des garanties de fiabilité suffisantes ont montré que le nombre et la qualité des feedbacks peuvent influencer dans une large mesure les performances des élèves. 232 feedbacks ont été adressés individuellement aux élèves par les deux enseignantes de français pendant les deux séances d'écriture observées (58 par enseignante par heure de cours en moyenne). La quasi totalité de ces interventions survient en réponse à la sollicitation d'un élève, qu'elle soit spontanée (la plupart) ou suggérée dans le dossier. Dans ces conditions, l'explication ou la réponse fournie par l'enseignant est quasiment toujours suivie d'une réaction : l'élève complète un exercice, corrige une erreur, modifie une phrase ou tout simplement peut poursuivre grâce aux explications de l'enseignante plutôt que de rester bloqué face à une difficulté. Dans la plupart des conditions «habituelles» d'enseignement, l'élève ne reçoit un feedback sur sa production écrite qu'à posteriori (évaluation assortie éventuellement de quelques commentaires), situation qui pousse rarement l'élève à revenir sur son travail.

L'enseignant peut-il concrètement, matériellement répondre à toutes les sollicitations des élèves ?

La mention «*Montre ton travail à ton professeur*» apparaît à de nombreuses reprises dans le dossier distribué aux élèves. Par ailleurs, au début de chaque séance, les enseignantes ont invité les élèves à les solliciter aussi souvent que nécessaire. Certains ont posé de très nombreuses questions, d'autres moins mais tous ont saisi cette occasion d'obtenir de l'aide.

A une seule reprise, lors de nos observations, trois élèves ont eu le doigt levé pour appeler l'enseignante en même temps et deux d'entre eux ont donc dû attendre un moment pour obtenir une explication ou un avis. D'autre part, l'analyse du contenu des interventions indique clairement que les feedbacks spécifiques sont de loin plus nombreux que les feedbacks brefs.

Est-il possible de réduire sensiblement les temps consacrés à l'organisation, aux rappels à l'ordre et les temps morts ?

Pendant les deux séances consacrées au dossier d'écriture, huit interventions seulement concernaient l'organisation et l'explicitation des modalités de travail. Entre le moment où les enfants sont entrés en classe et celui où ils ont entamé le travail dans le dossier individuel, il s'est passé environ trois minutes à la première séance et à peine plus d'une minute à la seconde. A certaines conditions, le fonctionnement est donc de nature à augmenter sensiblement le temps d'implication des élèves dans le travail. L'investissement des élèves dans le travail, l'absence totale de temps morts et les exigences des enseignantes tant au niveau du travail à fournir qu'au niveau de la discipline contribuent probablement à expliquer le nombre peu élevé d'interventions que nous qualifions de «rappels à l'ordre». Douze interventions de ce type ont été dénombrées pendant les deux heures de travail. Aucune n'était collective. Ces rappels à l'ordre ont été suivis d'effet dans tous les cas.

Le dispositif proposé permet-il de fournir une aide différenciée aux élèves pendant la leçon ?

Libérées du temps d'enseignement collectif, les enseignantes observées ont pu consacrer les cent minutes complètes à apporter une aide spécifique aux élèves et à répondre à leurs questions au moment où elles se posaient.

Peu d'autres dispositifs permettent une différenciation pendant le déroulement de la leçon. Même si, comme l'ont déclaré plusieurs enseignants, tous les contenus ne peuvent être abordés dans cette perspective, le «suivi rapproché» que cette organisation permet favorise des attitudes de travail plus positives chez les élèves et facilite le diagnostic des difficultés éventuelles des élèves.

Conclusion

En synthèse, le nombre important et la qualité des feedbacks, le temps d'activité des élèves et leur investissement dans le travail, la possibilité de maintenir un niveau d'exigence élevé sont autant de points forts dont la présence a pu être confirmée lors des expérimentations.

Le travail qui vient d'être décrit comporte toutefois des limites dues essentiellement au caractère partiel des expérimentations : les essais ont été limités et ont concerné peu de classes (la recherche s'est déroulée sur une seule année). Dans ces conditions, il n'a pas été possible par exemple de mettre au point des dossiers individuels complets ni d'envisager les activités de remédiation. Pour les mêmes raisons, nous n'avons pu vérifier rigoureusement l'efficacité des recommandations susceptibles d'aider les enseignants à gérer les différences de rythme, même si des pistes intéressantes sont esquissées. Enfin, les éléments dont nous disposons, si prometteurs qu'ils soient,

sont insuffisants pour affirmer que le fonctionnement pourrait être étendu à tout contexte et à tout type de contenus.

Il n'en reste pas moins que le principal apport de ce travail réside dans l'analyse des processus de régulation induits par les interventions de l'enseignant. Nous avons pu appréhender les effets positifs d'interactions maître-élève qui interviennent en cours de tâches d'apprentissage plutôt qu'a posteriori. La difficulté de l'élève n'est interprétée ni par l'élève ni par l'enseignant comme un élément pénalisant. Nous avons notamment pu mettre en évidence que les feedbacks individuels qui interviennent en cours d'apprentissage ont sur l'élève un effet de moteur d'activité et de régulation de ses démarches. En ce sens, le dispositif présenté semble pouvoir apporter une aide précieuse dans la gestion des difficultés des élèves au premier degré de l'enseignement secondaire, niveau d'enseignement où l'hétérogénéité des élèves rend cette prise en charge particulièrement difficile.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
monique.jehin@ulg.ac.be